



Ministério da Educação
Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares
Centro de Formação Continuada de Professores
Secretaria de Educação do Distrito Federal
Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação
Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica

O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DO LEITOR NA ESCOLA

Valéria Gomes Borges Vieira

Professora-orientadora Mestra Rita Silvana dos Santos
Professor monitor-orientador Mestre Liceros Alves dos Reis

Brasília (DF), Maio de 2013

Valéria Gomes Borges Vieira

O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DO LEITOR NA ESCOLA

Monografia apresentada à banca examinadora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, como exigência parcial para a obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica, sob orientação da Professora-orientadora Mestra Rita Silvana dos Santos e do Professor monitor-orientador Mestre Liceros Alves dos Reis.

TERMO DE APROVAÇÃO

Valéria Gomes Borges Vieira

O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DO LEITOR NA ESCOLA

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica pela seguinte banca examinadora:

Mestre Rita Silvana Santana dos Santos
(Professora-orientadora)

Mestre Fernanda Bartoly Gonçalves Lima
(Examinadora externa)

Brasília, 18 de maio de 2013

Dedico a concretização desta monografia e a conclusão desta importante etapa acadêmica aos meus pais, meu marido e meus filhos. Aos primeiros, pela presença marcante em minha vida, mesmo nos momentos (e eles foram muitos!) em que a distância se impôs. Ao segundo, pelos mais de vinte anos de amor, companheirismo, cumplicidade e enorme incentivo. Aos terceiros, porque minha vida se divide em antes e depois deles: antes eu sabia muito pouco sobre o sentido da vida; depois deles, soube disso em todas as suas singularidades [...]

Agradeço a Deus, por me amparar nos momentos difíceis, a meus familiares, pela compreensão dos inúmeros momentos de ausência, e a todas as pessoas que contribuíram de algum modo para a finalização deste trabalho, tanto na equipe de professores da UnB, quanto na instituição de ensino pesquisada. A todos meus sinceros agradecimentos.

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (...)” Paulo Freire.

RESUMO

A formação de leitores é uma das mais importantes tarefas da escola no mundo contemporâneo. Formar cidadãos críticos implica formar leitores competentes na escola e esse deve ser um objetivo comum a todas as disciplinas da educação básica. Mas como o currículo — como principal eixo organizador do trabalho pedagógico — pode contribuir para isso? O presente trabalho objetivou investigar como a reorganização do currículo do CEF 02 do Paranoá-DF poderia favorecer práticas de ensino interdisciplinar de leitura na 6ª série/7º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa teve um caráter descritivo, e cunho qualitativo, pois possibilitou uma compreensão da realidade das práticas de leitura em sala de aula, a partir do estudo sobre a reorganização curricular realizada pelo corpo docente da referida instituição, no início do ano letivo de 2013. Quanto aos meios, foi utilizada a pesquisa de campo, em que os dados observados foram registrados no caderno de campo; e um questionário que foi aplicado a cinco professores responsáveis pelas aulas de leitura das turmas de 6ª série/7º ano. Conclui-se que a instituição pesquisada, embora tenha organizado o currículo para o desenvolvimento de um projeto de leitura na 6ª série/7º ano, preferiu não contemplar a interdisciplinaridade na organização, o que reforça a necessidade de a instituição escolar investir em um sólido trabalho de formação continuada nos espaços de coordenação pedagógica que habilite seus professores à realização de um ensino de leitura em sala de aula em permanente diálogo com seus pares, para o desenvolvimento efetivo da competência leitora dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Reorganização Curricular. Leitura. Interdisciplinaridade.

SUMÁRIO

I – INTRODUÇÃO	08
II – UM DIÁLOGO COM OS AUTORES	12
2.1 - As Diferentes Concepções de Currículo e o Atual Contexto Educacional.....	12
2.2 - Os Currículos Oficiais e a Formação Interdisciplinar do Leitor na Escola.....	17
2.3 - A Coordenação Pedagógica e a Formação Continuada em Serviço.....	24
III – COMO O PERCURSO DA PESQUISA FOI TRILHADO	28
3.1 – Caracterização da Pesquisa.....	28
3.2 – Local da Investigação	29
3.3 – Estabelecimento e Representatividade do <i>Corpus</i>	30
IV – A ANÁLISE DO MATERIAL COLETADO.....	32
4.1 – Dados Coletados na Semana Pedagógica	33
4.2 – Dados Coletados na Aplicação dos Questionários	36
4.3 – Dados Coletados a partir da Observação das Aulas	40
V – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
VI – REFERÊNCIAS	45
APÊNDICE	49

I INTRODUÇÃO

A educação brasileira assumiu novos contornos a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 — documento símbolo do processo de redemocratização do país, que assegurou uma concepção de educação ampla e sua inscrição como direito inalienável. A partir desse documento foi possível conceber a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB9394/1996, e todos os demais documentos oficiais responsáveis pela reorganização do sistema educacional brasileiro em um Estado Democrático de Direito. Além de inscrever a educação como direito inalienável, a Constituição Federal determinou como princípio do ensino a garantia de um padrão de qualidade que assegure a igualdade de acesso aos conhecimentos necessários à participação integral do indivíduo na sociedade (CURY, 2006).

Nessa direção, muitas políticas têm sido implementadas pelo governo federal na tentativa de elevar o padrão de qualidade da educação pública, com foco na chamada “educação básica” — que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio —, de modo a garantir os princípios constitucionais de educação que devem ser assegurados a todos. Nesse sentido, são especialmente significativas as revisões feitas nos currículos escolares, pois contribuem para as reflexões sobre a especificidade da escola e seu importante papel na formação do indivíduo. Talvez o maior compromisso dessa instituição no mundo contemporâneo seja formar cidadãos críticos e atuantes, capazes de interagir nas diferentes situações sociais e com potencial para transformar a realidade, sempre que necessário.

Mas como a escola poderá dar conta dessa missão se não tem sido capaz de garantir o aprendizado mais básico aos alunos que é o aprendizado efetivo da leitura? Como formar cidadãos sem formar leitores? Como falar de qualidade em educação sem enfrentar o problema do fracasso na formação de leitores na educação básica? E como o currículo, como eixo principal para o planejamento das ações pedagógicas, tem contribuído para reverter o grave quadro de fracasso escolar, em grande parte, relacionado ao fracasso na formação de leitores? Todos os envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem na escola, sejam professores em regência de classe, sejam os profissionais em coordenação pedagógica ou gestão escolar, devem estar comprometidos com a busca da excelência na oferta de ensino público, e isso passa, necessariamente, por garantir o aprendizado da leitura a todos os estudantes. Além disso, como todos os professores, são, em princípio, representantes da cultura letrada, o

ensino da leitura na escola não pode estar restrito às aulas de língua portuguesa apenas, mas deve envolver todas as disciplinas, num trabalho de colaboração e interrelação que convide ao exercício permanente de diálogo entre elas. Exercício esse que, por sua vez, possibilite ao aluno estabelecer relações entre os conteúdos ensinados na escola e a realidade extraescolar.

Nessa perspectiva, o presente trabalho, cujo título é “O Currículo e a Formação do Leitor na Escola”, objetivou investigar como a reorganização do currículo do Centro de Ensino Fundamental 02 do Paranoá – DF poderia vir a favorecer práticas de ensino interdisciplinar de leitura nas turmas de 6ª série/7º ano do Ensino Fundamental, ou seja, práticas em sala de aula com foco na formação de leitores, tarefa das mais importantes na contemporaneidade. Como desdobramento do objetivo geral, pretendeu-se ainda analisar as orientações para o ensino de leitura nos Currículos Oficiais de 6ª série/7º ano do Ensino Fundamental, bem como verificar a percepção dos professores que atuam em turmas dessa série/ano escolar sobre a relação entre currículo e interdisciplinaridade, e sua contribuição para o ensino de leitura.

A instituição escolar selecionada para a presente investigação foi o Centro de Ensino Fundamental 02 do Paranoá – DF, localizado na Quadra 04 – Conjunto A - Área Especial. Inicialmente, o CEF 02 do Paranoá funcionava na quadra 24, mas a partir de 1998, durante o governo de Cristovam Buarque, foi transferido para a sede atual. No ano de 2012, a escola ofertou todas as séries dos anos finais do Ensino Fundamental Regular, no período diurno, sendo as turmas de 5ª série/ 6º ano ofertadas no período vespertino e as demais, no período matutino, totalizando 17 turmas de 5ª série/ 6º ano, 9 turmas de 6ª série/7º ano, 5 turmas de 7ª série/ 8º ano e 3 turmas de 8ª série/9º ano. Já no período noturno, a escola oferece à comunidade a modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA, atendendo aos três segmentos correspondentes ao Ensino Médio.

No período diurno, o quadro funcional é formado por 34 docentes do ensino regular, 2 professoras da Sala de Recursos, 2 supervisores pedagógicos e 1 administrativo, três coordenadoras, 1 monitora, 1 intérprete e duas professoras adaptadas que cuidam da biblioteca. Metade dos alunos matriculados na escola reside na comunidade, os demais são oriundos das áreas rurais ou da Região Administrativa do Itapoã. Embora não figure entre as mais violentas do Distrito Federal, a Região Administrativa do Paranoá é resultado de um processo de ocupação desordenado e está à margem das políticas públicas do governo local há um bom tempo. Problemas como o

uso de drogas, conflitos entre grupos rivais, pedofilia, prostituição infantil, desestruturação familiar, e tantos outros que assolam a juventude do país não são novidade por lá, e, inevitavelmente, acabam por atravessar os muros e chegar à escola.

Em um passado bem recente, o dia-a-dia da escola era marcado por diversos conflitos, com uso de armas, consumo de drogas em sala de aula, agressões verbais e físicas a professores por parte dos estudantes etc. Ao longo do tempo, o trabalho disciplinar lá desenvolvido modificou significativamente esse cenário. Hoje, nessa escola, ainda há muitas brigas, muitos conflitos, mas as ocorrências, em geral, não apresentam a gravidade de outrora. E nesse contexto menos turbulento, essa instituição pôde se voltar para um de seus maiores desafios: a construção coletiva e participativa de seu Projeto Político Pedagógico - PPP, que pode lhe permitir definir mais objetivamente seu caminho, construir sua identidade e se reconhecer como parte integrante e fundamental da comunidade na qual está inserida.

Essa construção, para ser de fato participativa, terá de garantir a inscrição das diferentes vozes que compõem a comunidade escolar do CEF 02. Sem isso, a escola pode não ser capaz de promover a educação pública de qualidade preconizada em documentos oficiais como a Constituição Federal, de 1988, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, educação à qual todos tenham igual direito de acesso, permanência e sucesso. É nessa direção que essa instituição escolar tem caminhado e, nesse percurso, começaram a ser construídos alguns diagnósticos da escola, da educação pública que tem sido oferecida, dos resultados alcançados. Esse levantamento tem ensinado muito sobre o trabalho realizado, sobre as falhas e as possíveis correções da trajetória.

Nesse contexto, foram detectados alguns entraves ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, em especial, com relação às dificuldades dos alunos no desenvolvimento de habilidades de leitura. É consenso entre os educadores da escola que a dificuldade dos alunos para ler e interpretar textos simples tem sido, em muitos casos, determinante para sua reprovação na série ou desistência dos estudos. Uma avaliação interdisciplinar foi pensada em 2011, em função de tais constatações, e, ao longo de um ano e meio, foi aplicada aos alunos do diurno. Entretanto, no 2º bimestre de 2012, a maioria dos docentes decidiu acabar com a aplicação dessa avaliação, por considerar que não havia uma abordagem interdisciplinar no trabalho desenvolvido, nem, tampouco, uma contribuição efetiva na aplicação dessas provas para a formação

dos alunos como leitores. O episódio aponta para a necessidade de reorganização do trabalho pedagógico naquele espaço, o que passa necessariamente pela construção participativa do PPP e reorganização do currículo da escola, numa perspectiva crítica que enfatize as contradições, resistências e lutas que ocorrem no processo escolar e proponha a discussão de alternativas a favor da emancipação individual e coletiva. (SANTOS e MOREIRA, 1995, p. 50, apud SCHMIDT, 2003).

O presente trabalho está dividido em cinco capítulos. O primeiro constitui esta introdução, o segundo diz respeito ao Referencial Teórico que embasa esta investigação e divide-se em três subtópicos: O primeiro subtópico, intitulado “As Diferentes Concepções de Currículo e o Atual Contexto Educacional”, tece considerações acerca das transformações sociais das últimas décadas no Brasil e seu reflexo nos currículos de educação básica. O segundo subtópico, intitulado “Os Currículos Oficiais e a Formação Interdisciplinar do Leitor na Escola”, traz considerações sobre as atuais orientações para o ensino expressas em documentos oficiais e embasadas teoricamente por autores consagrados na área da educação. O terceiro subtópico, cujo título é “O Trabalho de Coordenação Pedagógica e a Formação Continuada em Serviço”, considera o espaço de coordenação pedagógica como espaço privilegiado de diálogo, de reflexão e de construção e reconstrução de saberes sobre a prática em sala de aula.

O terceiro capítulo descreve o percurso metodológico trilhado para a realização desta pesquisa, que tem caráter descritivo e cunho qualitativo. Quanto aos procedimentos, foi realizada pesquisa de campo para a observação direta da semana pedagógica do CEF 02 do Paranoá – DF no início do ano letivo de 2013, e para a observação das práticas de leitura em sala de aula. Como instrumentos de coleta dos dados foram utilizados o caderno de campo, para registro das observações, e os questionários, aplicados aos professores. O quarto capítulo apresenta a análise e interpretação dos dados coletados nesta investigação e o quinto capítulo apresenta as conclusões sobre a investigação realizada.

II UM DIÁLOGO COM OS AUTORES

2.1 As Diferentes Concepções de Currículo e o Atual Contexto Educacional

De todas as mudanças pelas quais a educação pública no Brasil tem passado, especialmente a partir da década de 90, talvez as mais significativas sejam aquelas que dizem respeito às revisões feitas nos currículos escolares em todos os níveis, desde a educação infantil até o ensino superior. Tais revisões, resultantes de diferentes reformas na educação, são fundamentais na busca por um ensino democrático e de qualidade, ao qual todo estudante possa ter acesso, com iguais chances de sucesso. Mas o que vem a ser currículo e por que afinal é ele peça tão fundamental para a organização do trabalho pedagógico na escola, podendo, inclusive, contribuir significativamente para garantir o direito de todos ao ensino?

As origens de emprego desse termo remontam ao século XVI, mas foi a partir do século XXI que sua definição passou a ser vinculada principalmente ao conjunto de experiências de conhecimento que a escola oportuniza aos seus estudantes (SCHMIDT, 2003). As diferentes definições da palavra “currículo” na literatura especializada desvelam determinadas concepções de ensino, de homem ou de sociedade. Em função disso, pensar sobre currículo implica refletir sobre a especificidade da escola e seu importante papel na formação histórico-crítica do indivíduo.

Ao longo do tempo, a instituição escolar tem sido responsável por assegurar a socialização do saber historicamente construído. Para Saviani (2008), “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. (SAVIANI, 2008, p. 13 apud SCHEIBE, s. d. s. p.). Nesse sentido, cabe à escola “cumprir o objetivo antropológico de garantir a continuidade da espécie humana, socializando para as novas gerações o que resulta do seu desenvolvimento cultural, como base para essa continuidade”. (SCHEIB, op. cit., s.p).

Torna-se, assim, objeto da educação a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos homens para os tornarem humanos e quais seriam as formas mais apropriadas para o alcance desses objetivos, o que faz do currículo o principal elemento orientador da organização do trabalho escolar. (LIMA, 2006, apud SCHEIBE, idem). Entretanto, o processo de produção e disseminação do conhecimento

não é neutro. Pelo contrário, ele está articulado aos mais variados interesses, e, nesse sentido, Schmidt (op. cit) aponta o currículo como sendo um importante canal por onde a macroestrutura social penetra na microestrutura escolar, corporificando os interesses sociais e a luta cultural que se processa na sociedade. Para esse autor, o currículo é um poderoso instrumento de ação política que se baseia em uma concepção de mundo, de homem e de educação que traz intenções que portam determinadas atitudes frente às relações sociais, sendo, por isso, muito mais do que uma relação de disciplinas, mas uma prática político-pedagógica situada histórica e socialmente e carregada de intencionalidades. (SCHMIDT, op.cit).

Percebe-se, desse modo, a dimensão e o alcance do termo e sua importância fundamental para o planejamento das ações na escola. O conceito de currículo, porém, nem sempre foi contemplado a partir dessa perspectiva. Para Scheibe:

A palavra currículo é muito familiar a todos nós que trabalhamos nas escolas (...) A familiaridade com o termo, no entanto, faz com que quase não nos dediquemos a refletir sobre o seu sentido. Há entendimentos mais amplos ou mais restritos (...) que vão desde os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos (...) até os processos de avaliação que terminam por influenciar os conteúdos e os procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização. (SCHEIBE, idem, ibidem. s.p.).

No Brasil, as discussões sobre currículo são muito recentes. Somente a partir das décadas de 20-30 elas ganharam força no país, quando os pioneiros da Escola Nova realizaram as primeiras reformas curriculares isoladas. Essa pedagogia configurou-se como uma reação ao currículo clássico da pedagogia tradicional, no qual a iniciativa cabia ao professor, ao mesmo tempo, sujeito e elemento decisivo e decisório do processo de ensino-aprendizagem. (SCHEIBE, op. cit).

Na concepção renovada dos escolanovistas, o eixo da ação educativa deslocou-se para a relação professor-aluno, sem, no entanto, considerar as transformações sociais e a historicidade dessa relação. Com as reformas implementadas no país a partir da década de 60, principalmente, passamos a uma concepção tecnicista de currículo, voltada para a formação de indivíduos para o mercado de trabalho, que atendia, assim como as anteriores, aos interesses do capitalismo e à manutenção do *status quo*.

Somente a partir das décadas de 80-90, começa a se desenhar no Brasil uma Teoria Crítica de Currículo, que enfatiza as contradições, resistências e lutas que ocorrem no processo escolar e propõe a discussão de alternativas a favor da

emancipação individual e coletiva. (SANTOS & MOREIRA, apud SCHMIDT, idem). Recentemente, Silva (2001, p. 17, apud SCHMIDT, idem, ibidem), agrupa as teorias curriculares em três grandes categorias, de acordo com os conceitos que elas, respectivamente, enfatizam: Teorias Tradicionais, Críticas e Pós-Críticas.

No atual contexto educacional, essas teorias se renovam no cotidiano escolar. Mesmo com todos os avanços no campo da educação, ainda há práticas que revelam determinadas concepções de currículo que desconsideram a necessidade de se voltar para as transformações sociais e o entendimento das relações interpessoais na escola a partir de uma perspectiva dialógica e crítica, o que acaba por contribuir para situações de conflitos entre professores e alunos, quando estes últimos se recusam a aprender conteúdos que não estabelecem conexões com sua realidade fora da escola e os professores, por sua vez, não reconhecem a necessidade de pensar um currículo além da perspectiva do conteúdo, que possa contemplar as novas demandas sociais de formação na escola.

Para Dayrell (2001), esses conflitos representam profundas mudanças pelas quais a sociedade ocidental tem passado. As instituições e os processos de socialização das novas gerações são afetados por tais transformações, o que acaba por interferir na produção social dos indivíduos, em seus tempos e espaços. Ou seja, trata-se de um processo histórico de mudanças que tem produzido seus efeitos em todos os âmbitos da vida em sociedade, mais particularmente na escola. Para Sobrinho (2010), a rapidez das transformações históricas ocorridas na virada para o século XXI contribuiu para fazer da escola:

(...) uma instituição mais complexa, com a presença de um ‘novo’ público escolar que traz para dentro da escola, juntamente com os valores tradicionais, os “influxos culturais” próprios da sociedade contemporânea. A escola, a partir de então, tornou-se, um “espaço ecológico de cruzamento de culturas”. (PEREZ GOMES, 2001, apud SOBRINHO, 2010, p. 5).

Não há como ignorar que as transformações sociais iniciadas no século passado trouxeram para o interior da escola um novo perfil de aluno com o qual essa instituição não tem conseguido lidar adequadamente. E essa dificuldade tem se refletido na própria organização do currículo, que, em geral, prioriza uma formação voltada para o aprendizado de conteúdos, muitas vezes, por meio do recurso de memorização, em detrimento de uma formação que leve em conta não apenas os conteúdos a serem ensinados, mas também os procedimentos, valores e atitudes que precisam ser

assimilados de modo a contribuir para uma formação integral do aluno, que de fato o habilite a exercer sua cidadania e conviver em sociedade.

Em pleno limiar do século XXI, muitas certezas sobre o aluno, o ensino e o aprendizado, construídas a partir das teorias pedagógicas desenvolvidas especialmente no final do século XIX, já não se sustentam cientificamente. Há um farto campo de novos estudos que tenta dar conta da complexidade que envolve a relação entre sociedade, cultura e educação, pois “o paradigma clássico, que circunscreve os parâmetros de atuação da ciência moderna, vem perdendo, gradualmente, sua capacidade explicativa” (ESTRADA, 2009, p. 86). Para Morin

a problemática epistemológica baseia-se nas noções de pluralidade e complexidade dos sistemas físicos, biológicos e antropossociológicos, cuja compreensão requer um outro paradigma – o da complexidade – o que, por sua vez, funda-se numa outra razão – razão aberta –, que se caracteriza por ser evolutiva, residual, complexa e dialógica. Por isso a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade (MORIN, apud ESTRADA, op. cit. p. 86).

Morin (apud ESTRADA, idem.) defende uma visão não reducionista do fenômeno da educação, que considere os aspectos de unidade e diversidade que estão inscritos nos sujeitos que participam desse processo. Para ele “(...) A educação deve promover a inteligência geral apta e referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global”. (MORIN, apud ESTRADA, idem, p. 90). Essa perspectiva de análise da realidade educacional pode contribuir para um redimensionamento das relações na escola, pois, como sujeitos históricos, todos os participantes do processo educativo são o resultado dessa complexa transição da modernidade sólida para a modernidade líquida ou pós-modernidade (BAUMAN, 2001) e sentem os efeitos dessas transformações em suas vidas profissionais e pessoais.

Ao desconsiderar a complexidade do fenômeno educativo, os profissionais responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem na escola acabam restringindo-o a mera transmissão de conhecimentos. Em geral, os conhecimentos são divididos por disciplinas, e as escolas insistem nas mesmas práticas como se diante de si ainda estivesse o aluno de outros tempos:

Nesse cenário histórico, os professores, por serem “sujeitos existenciais, pessoas com suas emoções, suas linguagens e seus relacionamentos”, quando entram em sala de aula para dar a “mesma” lição diante dos “mesmos” alunos, vivenciam, no dia-a-dia da escola, todas essas mudanças e diferenças históricas. (TARDIFF, 2002). Por essa razão, paira entre eles um ‘sentimento coletivo de desassossego’ e um profundo estranhamento diante da mudança de comportamento

dos estudantes: freqüentes manifestações de indisciplina, violência, resistência ao estudo, cenas de namoro, preocupações com a moda, com os celulares... (SOBRINHO, op. cit, p. 1).

Muitas escolas têm se distanciado da realidade que as cerca, evitando refletir sobre essas questões como se elas não repercutissem fortemente em seu interior. Em geral, tem havido uma desconsideração do que acontece fora dos muros da escola e uma tentativa de limitar seu currículo aos conteúdos disciplinares a serem ministrados em sala de aula. Do mesmo modo, há uma desconsideração sobre o perfil desse jovem que chega à escola hoje, como se a bagagem cultural e de experiências que ele traz consigo não fosse fundamental para a organização curricular e, por conseguinte, para o planejamento do trabalho pedagógico.

Sobre essa questão, Arroyo (2007) observa que há ainda uma cultura de isolamento das instituições escolares dos problemas e embates mais contemporâneos, reduzindo sua função a ensinar conteúdos, habilidades e competências para o mercado de trabalho. Desse modo, questões sobre a infância e a juventude e seus perversos processos de destruição são desconsiderados, pois inseri-los na dinâmica dos sistemas escolares pode abrir espaço para que essas infâncias e adolescências interroguem esse sistema, tal como se apresenta, e o reducionismo a que ele vem sendo submetido nas últimas décadas.

É preciso reconhecer que o aluno inventado pela tradição pedagógica, com sua disciplina, interesse e conformismo, foi dissolvido pela historicidade contemporânea, e que “diante da mutação existencial coletiva e da presença da cultura experiencial dos alunos, faz-se necessário propor uma ressignificação do professor diante da sociedade semiúrgica” (SOBRINHO, idem, p. 12). Repensar práticas em sala de aula implica necessariamente refletir sobre a organização curricular no contexto escolar e, nesse sentido, entender o currículo como principal elemento norteador das ações na escola a partir de uma perspectiva pós-crítica, que se volte para a formação integral dos indivíduos, é fundamental para se buscar um ensino democrático e de qualidade, tal qual preconizam a Constituição Federal, a LDB 9394/96 e tantos outros documentos oficiais. (CURY, 2006, SCHMIDT, idem, ibdem).

2.2 Os Currículos Oficiais e a Formação Interdisciplinar do Leitor na Escola

A concepção de leitura que embasa o presente trabalho é aquela expressa em Kleiman (2004, p. 10): “uma prática social que remete a outros textos e outras leituras” e que se constitui como “um processo psicológico em que o leitor utiliza diversas estratégias baseadas em seu conhecimento linguístico, sociocultural e enciclopédico” (KLEIMAN, op. cit. p. 12). Essa concepção de leitura pressupõe a realização de operações cognitivas de ordem superior, tais como a inferência, a evocação, a analogia, a análise e a síntese, o que redimensiona a atividade de leitura para aquilo que Carroll conceitua como “processo cognitivo por excelência”. (KLEIMAN, idem, p.12).

Por sua vez, o conceito de interdisciplinaridade aqui sustentado é o expresso em Fazenda (2010) e se constitui como uma forma de sentir e perceber o mundo, que leva o sujeito do conhecimento a sair do que a autora chama de “zona de conforto” protegida pela redoma do conteúdo das disciplinas, para, então, novamente se encantar com a descoberta do novo e complexo processo de construção do conhecimento, e aprender, enfim, uma nova atitude perante esse processo. Nesse sentido, a interdisciplinaridade pode ser compreendida como uma “abertura ao diálogo com o próprio conhecimento e se caracteriza pela articulação entre teorias, conceitos e idéias, em constante diálogo entre si [...] que nos conduz a um exercício de conhecimento: o perguntar e o duvidar” (FAZENDA, 1997, p. 28, apud FAZENDA, 2010, p. 14). Para a referida autora, a escola precisa fazer:

Um percurso interdisciplinar entre o currículo prescrito (de ordem legal), inscrito (proposto pelas instituições) e o escrito (praticado pelos professores e alunos), o que vai além das competências técnicas e implica em atitudes positivas para desenvolver experiências curriculares interdisciplinares. A prática interdisciplinar poderá ser institucionalizada mediante uma estrutura curricular integrada por dispositivos curriculares como projetos, situação problemas ou módulos de trabalho coletivo, entre outros. No entanto, não basta institucionalizar é necessário buscar conhecer nas experiências formadoras da prática interdisciplinar, por exemplo, um pouco das nossas possibilidades, dificuldades e limites advindos da nossa formação acadêmica, entre outras questões (...) (FAZENDA, 2010, p. 17).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — Lei Nº. 9. 394/96 — trouxe em seu bojo determinações para que fosse criado um currículo de base nacional comum a todos os estabelecimentos de ensino, que pudesse servir de referência para a criação dos diferentes currículos dos demais entes da federação, de modo a garantir a

todos os estudantes, de diferentes regiões do país, o acesso a conhecimentos socialmente reconhecidos como essenciais à sua formação integral. Essa construção, obviamente, deve levar em conta as diretrizes oficiais do país, adaptando-as à realidade local, a fim de contemplar as diferentes necessidades e especificidades de seus sujeitos.

A ideia de um currículo unificado só pode se sustentar se considerar a possibilidade de que “outras propostas (...) tenham espaço para produzir novos sentidos para as políticas curriculares, valorizando o currículo como espaço da pluralidade de saberes, de valores e de racionalidades”. (CURY, 2002, apud SCHEIBE, BOMBASSARO, s.d., s.p.). Em cumprimento à determinação expressa em Lei, o Ministério da Educação elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, que contemplam as diferentes etapas e modalidades da educação básica e

são propostas detalhadas de conteúdos que incluem conhecimentos, procedimentos, valores e atitudes no interior de disciplinas, áreas e matérias articulados em temas que se vinculam às várias dimensões da cidadania. Abrigam os componentes curriculares, tais como língua portuguesa, ciências, história/geografia, matemática, artes e educação física. Ao lado desses componentes, foi introduzida uma inovação na forma de temas transversais (saúde, ecologia, orientação sexual, ética e convívio social, pluralidade étnica, trabalho e economia) com a finalidade de abrir espaço para tais conteúdos no âmbito do currículo. (SCHEIBE; BOMBASSARO, op. cit., s. p.).

Embora esse documento seja alvo de críticas de alguns setores da comunidade acadêmica, por razões várias, cujo detalhamento não cabe nesse contexto, e não possuir um caráter de obrigatoriedade legal, seu conteúdo — principalmente no que diz respeito ao ensino da língua materna — pode ser considerado um avanço, por ser embasado por modernas teorias da área da linguagem. Nesse sentido, os aspectos positivos dos PCN que podem ser ressaltados sob o ponto de vista teórico, são, entre outros: adoção do texto como unidade básica de ensino; produção lingüística tomada como produção de discursos contextualizados; atenção especial para a produção e compreensão do texto escrito e oral; explicitação da noção de linguagem adotada, com ênfase no aspecto social e histórico; clareza quanto à variedade de usos da língua e variação lingüística etc. (MARCUSCHI, 2000).

No que diz respeito aos conteúdos, o documento de introdução aos PCN defende uma ampla discussão da equipe escolar para a seleção, organização e definição do tratamento que eles terão na escola, uma vez que é por meio deles que o propósito da escola se realiza e que os alunos podem desenvolver as habilidades necessárias à produção de bens culturais, sociais e econômicos, bem como para usufruir deles,

posteriormente. (BRASIL, 1998). Há ainda, no referido documento, uma crítica à linearidade e segmentação dos assuntos na organização tradicional dos conteúdos, o que prejudica sobremaneira a aprendizagem numa perspectiva significativa, que possibilite ao aluno estabelecer conexões entre os conteúdos e relações entre estes e a realidade extraescolar, conforme segue:

Se a premissa de que compreender é apreender o significado, e de que para apreender o significado de um objeto ou de um acontecimento é preciso vê-lo em suas relações com outros objetos ou acontecimentos, é possível dizer que a idéia de conhecer assemelha-se à de tecer uma teia. Tal fato evidencia os limites dos modelos lineares de organização curricular que se baseiam na concepção de conhecimento como “acúmulo” e indica a necessidade de romper essa linearidade. (BRASIL, op. cit, p. 75).

Ao propor o rompimento com modelos lineares de organização curricular, os PCN defendem a adoção de uma visão epistemológica dos objetos do conhecimento em contraposição à abordagem tradicional, que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis que estão sujeitos a atos de conhecer isentos e distanciados, que não levam em conta as interrelações entre as disciplinas. (BRASIL, idem). E, ao fazer isso, trazem para o centro das discussões os conceitos de interdisciplinaridade e transversalidade, já difundidos nos meios acadêmicos, mas ainda pouco explorados em sala de aula em grande parte das escolas.

Também em cumprimento à determinação expressa em Lei, o Conselho Nacional de Educação elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, que

assumidas como dimensões normativas, tornam-se reguladoras de um caminho consensual, conquanto não fechado a que historicamente possa vir a ter um outro percurso alternativo, para se atingir uma finalidade maior. Nascidas do dissenso, unificadas pelo diálogo, elas não são uniformes, não são toda a verdade, podem ser traduzidas em diferentes programas de ensino e, como toda e qualquer realidade, não são uma forma acabada de ser. (CURY, 2002, p. 194, apud SCHEIBE, BOMBASSARO, op. cit).

Em seu Artigo 24, incisos 1º e 2º, as DCN (BRASIL, 2010), de modo menos detalhado que os PCN, também apontam para a necessidade de os sistemas de ensino, ao elaborarem suas propostas curriculares, incluírem a perspectiva interdisciplinar como forma de integrar as experiências vivenciadas e aprendidas na escola à realidade do aluno fora dela, a partir de um trabalho colaborativo por parte do corpo docente, conforme segue:

Art. 24 A necessária integração dos conhecimentos escolares no currículo favorece a sua contextualização e aproxima o processo educativo das experiências dos alunos. § 1º A oportunidade de conhecer e analisar experiências assentadas em diversas concepções de currículo integrado e interdisciplinar oferecerá aos docentes subsídios para desenvolver propostas pedagógicas que avancem na direção de um trabalho colaborativo, capaz de superar a fragmentação dos componentes curriculares. (BRASIL, 2010, p. 7).

Não há neste documento referências diretas ao trabalho com a leitura em sala de aula como competência a ser desenvolvida na escola em todas as disciplinas, mas há a defesa de um “trabalho colaborativo” que possa superar a fragmentação dos componentes curriculares. As DCN indicam a necessidade de a escola realizar um trabalho conjunto que possa aproximar as experiências escolares da realidade do aluno. Ao estabelecer essas conexões, a escola poderá contribuir mais decisivamente para tornar o aluno sujeito de sua aprendizagem. Nesse sentido, o trabalho interdisciplinar poderá estabelecer as conexões necessárias à atribuição de sentidos de que o processo educativo necessita para ser considerado de qualidade e relevância social.

Santomé (s.d s.p.) afirma que o movimento pedagógico favorável à globalização e à interdisciplinaridade surgiu a partir dos movimentos de reivindicações de grupos políticos e ideológicos pela democratização. O autor aponta uma coincidência temporal entre ataques de movimentos sindicais do início do século XX contra as políticas trabalhistas e de produção planejadas sob pressupostos teóricos de “controle científico” e os discursos de teóricos como John Dewey e William H. Kilpatrick, que exigiam uma reconsideração completa, tanto da função, quanto da prática da educação.

No início do século XX, as políticas trabalhistas e de produção passaram por uma revolução que permitiria uma maior acumulação de capital e de meios de produção em poucas mãos. Com estratégias como o barateamento da mão de obra e a “desapropriação” do conhecimento acumulado por trabalhadores ao longo do tempo, esse modelo de gestão e de produção promoveu o afastamento dos trabalhadores dos processos de decisão e, em contrapartida, simplificou e automatizou os processos de produção, de modo a tornar a tarefa executável por qualquer pessoa. Essa reprodução capitalista das relações de produção promoveu uma divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual e contribuiu para uma política de fragmentação dos empregos e da produção, privando a classe trabalhadora de decidir sobre o próprio processo de trabalho. (SANTOMÉ, op. cit.).

Esse processo de fragmentação e desvalorização do trabalhador foi reproduzido no interior dos sistemas educacionais, tanto nas relações de trabalho, quanto no processo de ensino-aprendizagem.

Tanto trabalhadores como estudantes verão negadas suas possibilidades de poder intervir nos processos produtivos e educacionais dos quais participam. A taylorização no âmbito educacional faz com que nem professores nem alunos possam participar dos processos de reflexão crítica sobre a realidade. A educação institucionalizada parece ter se reduzido exclusivamente a tarefas de custódia das gerações mais jovens. As análises dos currículos ocultos evidenciam que o que realmente se aprende nas salas de aula são habilidades relacionadas com a obediência e a submissão à autoridade (Jackson, P.W., 1991; Torres, J., 1991, apud SANTOMÉ, idem, s.p.).

Os PCN propõem um trabalho interdisciplinar, a partir de temas transversais, que busca justamente se contrapor a essa ótica fragmentada de compreensão da realidade, que aprisiona e aliena o aluno, impedindo-o de ser o sujeito de seu processo de formação.

Na prática pedagógica, interdisciplinaridade e transversalidade alimentam-se mutuamente, pois o tratamento das questões trazidas pelos Temas Transversais expõe as interrelações entre os objetos de conhecimento, de forma que não é possível fazer um trabalho pautado na transversalidade tomando-se uma perspectiva disciplinar rígida. A transversalidade promove uma compreensão abrangente dos diferentes objetos do conhecimento, bem como a percepção da implicação do sujeito de conhecimento na sua produção, superando a dicotomia entre ambos. Por essa mesma via, a transversalidade abre espaço para a inclusão de saberes extra-escolares, possibilitando a referência a sistemas de significado construídos na realidade dos alunos. (BRASIL, idem, p. 30).

Assim como nas DCN, o que se observa na análise do referido documento é que, embora não haja orientações específicas para o ensino de leitura em uma perspectiva interdisciplinar na escola, há orientações para a organização não linear dos conteúdos e um claro incentivo ao trabalho interdisciplinar a partir dos temas transversais. Isso pode possibilitar a professores e alunos, por meio de um trabalho coletivo no processo de ensino-aprendizagem, estabelecer redes de conhecimento que se conectem com a realidade fora dos muros da escola.

Para Kleiman (1999), a escola é o espaço de construção social do conhecimento e a sala de aula é, em primeira instância, o ambiente privilegiado de interação entre professores e alunos por meio da linguagem. Como a aprendizagem se dá por meio da linguagem, o outro é figura fundamental nesse processo, pelo caráter

eminentemente social que a linguagem apresenta. As interações sociais pelas quais o processo de aprendizagem se dá possibilitam o contato com as experiências alheias, condição fundamental para a constituição do sujeito. (BAKHTIN, 2003, DAMIANI, 2008).

Além disso, essa interação por meio da linguagem efetua-se em forma de enunciados orais ou escritos, os quais Bakhtin denomina de gêneros do discurso, “porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso”. (BAKHTIN, op. cit. p. 274). Essa concepção de língua como discurso, como atividade real de enunciação materializada concretamente em um gênero textual (oral ou escrito), inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que esse uso está inserido e com as condições históricas e sociais que o determinam (SOARES, 1998).

A definição de letramento, tão difundida nos meios acadêmicos, se encaixa nessa perspectiva de língua, e é uma das mais importantes tarefas da escola no mundo contemporâneo: formar os alunos para um uso adequado e eficiente das práticas de leitura e escrita nas diferentes situações sociais em que elas se inscrevem. Para Bakhtin:

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular de comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, idem, p. 285).

Essa característica libertadora que o uso eficiente dos gêneros textuais orais e escritos promove tem relação direta com o pleno exercício da cidadania, e conferir ao aprendizado da leitura e da escrita a dimensão política e social e a condição de bens simbólicos em uma sociedade grafocêntrica como a nossa é situar esse ensino num dado contexto histórico, político e social, considerando-o como um dos meios, não o único, de luta contra a exclusão, o preconceito e as injustiças sociais (SOARES, 2004). Para a referida autora, a posse e o uso pleno da leitura e da escrita, quando privilégio de determinadas classes sociais, podem assumir papel de arma para o exercício do poder, legitimação da dominação econômica, social, além de um instrumento poderoso de discriminação e exclusão.

Priorizar um ensino de leitura na escola que considere essas questões implica desenvolver atividades em conjunto, nas quais além dos aspectos estruturais do texto, sejam ressaltados os objetivos, a escolha do gênero, seu caráter informativo, sua relação

com outros textos e com o contexto em que foi produzido, entre outras questões. Certamente, atividades assim devem constar do planejamento curricular da escola e ser vivenciadas em seu dia-a-dia. Em uma perspectiva interdisciplinar, esse ensino de leitura deve ser antecedido de muitas discussões com o coletivo de professores, de muitos acordos e de muito planejamento, mas é essencial para desenvolver habilidades nos alunos que os capacitem para uma efetiva participação social.

Sabe-se que é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto. Muitos aspectos que o aluno sequer percebeu ficam salientes nessa conversa, muitos pontos que ficaram obscuros são iluminados na construção conjunta da compreensão. (KLEIMAN, 2004, p. 24).

Por conseguinte, ensinar o aluno a ler de forma crítica os textos orais e escritos que circulam socialmente, estabelecendo relações entre estes e outros textos, outras leituras e com o mundo à sua volta é uma tarefa que não pode estar restrita às aulas de uma única disciplina, mas sim, fazer parte de um projeto de escola comprometida com a formação integral de seus alunos. Quando a escola deixa de cumprir sua função fundamental de formar leitores dentro dessa perspectiva ela acaba contribuindo para o fracasso escolar dos alunos e, conseqüentemente, para a marginalização social desses grupos, considerados inaptos para o efetivo exercício da cidadania. (SOARES, op. cit., KLEIMAN, op. cit).

Entretanto, falar em “trabalho interdisciplinar” na escola é algo muito complexo. Há uma clara resistência por parte de muitos profissionais à realização de trabalhos nessa perspectiva. Para Kleiman (idem) o profissional que atua na rede pública de ensino fundamental teve como base de sua formação uma concepção fragmentada e positivista do conhecimento, cujo currículo era compartimentado. Em consequência disso, ele pode criar resistência a um trabalho interdisciplinar de ensino da leitura, pois a seu ver, isso seria tarefa do professor da disciplina português, apenas.

Todavia, essa forma de compreender o processo educativo se contrapõe à concepção de currículo e de educação para o pleno exercício da cidadania, e o profissional da contemporaneidade deve estar atento a essas questões. É preciso que a organização do trabalho pedagógico na escola possa se voltar para esse item fundamental que é a formação continuada em serviço, e que esta possa contribuir efetivamente para uma reorganização curricular e, conseqüentemente, para a inserção de práticas em sala de aula que priorizem a qualidade social da formação do aluno. A

coordenação pedagógica, assim, deve ser o espaço privilegiado de construção de novos conhecimentos com o coletivo do corpo docente, assunto a ser tratado a seguir.

2.3 A Coordenação Pedagógica e a Formação Continuada em Serviço

Na modernidade líquida, especialmente marcada pela revisão do conceito de distância e pela velocidade de acesso às informações (BAUMAN, op. cit.), os desafios impostos aos profissionais da educação têm sido cada vez maiores e mais complexos. No atual cenário, a escola tem passado por um processo de revisão de conceitos e objetivos, para tentar corresponder às exigências da sociedade contemporânea. Essa necessária mudança de paradigmas na educação brasileira, que ganhou força a partir de década de 90, mas tem se intensificado ainda mais nos últimos anos, busca corrigir as profundas desigualdades em nosso sistema educacional, resultantes de uma herança historicamente elitista de ensino, cujo acesso era restrito às camadas economicamente privilegiadas da população (CURY, op. cit.).

Nesse sentido, a mudança de paradigmas aqui mencionada compreende a educação como um amplo processo de socialização da cultura que tem sido historicamente produzida pelo homem, e a escola, como espaço privilegiado de produção e apropriação do conhecimento, “cujas políticas, gestão e processos se organizam, coletivamente ou não, em prol dos objetivos de formação”. (DOURADO, 2007, p. 923). Dessa forma, a coordenação pedagógica — que sempre se configurou como um importante espaço de planejamento das ações em âmbito escolar — tem assumido um papel cada vez mais estratégico, tanto do ponto de vista do cotidiano escolar, como espaço de planejamento e avaliação das diferentes ações pedagógicas implementadas, como também de um ponto de vista mais amplo, que considera o contexto atual de políticas educacionais no Brasil.

A partir dessa perspectiva, a coordenação passa a ser o principal elo de articulação entre as políticas implementadas em nível macro (federal, estadual, distrital e municipal) e o trabalho pedagógico desenvolvido na escola, e o coordenador pedagógico, em consequência, passa a ser visto como uma figura de importância estratégica para o alcance dos objetivos educacionais.

Para Augusto (2006), o coordenador pedagógico é aquele que:

(...) centraliza as conquistas do grupo de professores e assegura que as boas idéias tenham continuidade. Além do que se passa dentro das quatro paredes da sala de aula, há muito mais a aprender no convívio

do coletivo (...) só quem não está em classe, imerso naquela realidade, é capaz de estranhar (...) É do estranhamento que surgem bons problemas, o que é muito mais importante do que quando as respostas aparecem prontas. Só assim é possível que o coordenador efetivamente forme professores (e esse é o seu papel primordial). (AUGUSTO, 2006. s.p.).

O exercício desse profissional ultrapassa as paredes da sala de aula, vai além dos muros da escola. Sua sensibilidade vai permitir a criação de elos entre professores, gestores, alunos e comunidade, melhorando os processos de aprendizagem e as relações interpessoais. É uma função que exige de quem a exerce um compromisso ético com a educação, e, por conseguinte, com a formação continuada em serviço — condição *sine qua non* para a oferta de um ensino público de qualidade socialmente referenciada.

Entretanto, é preciso considerar que isso não é uma tarefa fácil, diante de um contexto como é o escolar, muitas vezes desfavorável, com salas de aula lotadas, inúmeros problemas relacionados à violência, à falta de recursos materiais e humanos e à desmotivação do corpo docente, entre outras questões. O papel do coordenador pedagógico ante a fragmentação do processo educacional acaba por se pulverizar e se perder frente às urgências não necessariamente pedagógicas do dia-a-dia. A não priorização do pedagógico no cotidiano escolar enfraquece a função e a desvincula de seus reais objetivos (PIRES, 2004).

Nesse sentido, é fundamental que o coordenador pedagógico defina seu papel e determine seu espaço de atuação na escola de modo a preservar o caráter eminentemente pedagógico de suas atribuições. Um profissional bem preparado para o exercício da função poderá articular os diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar para a construção de um projeto de escola que atenda os diversos interesses em uma dimensão coletiva, na qual todos possam assumir seus papéis para o alcance dos objetivos estabelecidos e para o enfrentamento das dificuldades e desafios que se colocam no cotidiano escolar.

Como forma de contribuir de modo efetivo para a consecução dos objetivos pedagógicos do projeto construído no coletivo é fundamental que sejam criados espaços e possibilidades na escola para que a formação continuada em serviço possa se efetivar. Nenhuma proposta curricular, por melhor que seja, terá êxito se não contar com um corpo docente bem preparado para planejá-la, executá-la e reavaliá-la sempre que necessário. Para Fernandes

A educação continuada de professores é (...) um processo permanente, dinâmico e rico que se consolida no cotidiano pessoal e profissional

dos professores e ocorre, primordialmente, na organização do trabalho pedagógico e no espaço e tempo da escola. É a formação como processo do indivíduo e como processo social (Porto, 2000), pela possibilidade de transformação da prática em práxis, por meio da reflexão crítica de situações e experiências de trabalho na própria instituição escolar e da atuação consciente do professor na comunidade em que age. (FERNANDES, 2010, s.p.).

Diante dos inúmeros desafios que se interpõem aos profissionais da educação na atualidade, garantir espaços de formação coletiva, nos quais o professor, preservando sua individualidade, possa crescer na coletividade e transformar positivamente suas práticas é uma forma de oferecer alternativas à difícil tarefa pedagógica. É também uma possibilidade concreta de romper com a linearidade do trabalho pedagógico e fomentar uma cultura colaborativa e, quem sabe até, interdisciplinar de trabalho.

Nono e Mizukami (2001, apud FERNANDES, 2004, p. 218) chamam a atenção para a necessidade do “compartilhamento de experiências entre professores, explicando que pode favorecer o desenvolvimento da destreza na análise crítica, na resolução de problemas e na tomada de decisões”. Para Araújo (2004), quando a “cultura de coletividade” é instaurada “(...) as pessoas nela envolvidas passam a reconhecer o que sabem, o que os outros sabem e o que todos não sabem - atitudes que resultam na busca de superação dos limites do grupo”. (ARAÚJO, apud FERNANDES, 2004, p. 218).

Provavelmente, uma das principais tarefas do profissional que assume a coordenação pedagógica no atual contexto educacional seja buscar alternativas que venham a contribuir de modo mais efetivo para os processos de formação continuada na escola. Nesses momentos de estudo poderão ser feitas valiosas reflexões sobre o novo perfil de aluno, sobre as questões relacionadas à indisciplina, à diversidade, sobre as possibilidades de organização do trabalho pedagógico e do currículo em uma perspectiva interdisciplinar para o alcance dos objetivos educacionais, o que pressupõe um minucioso planejamento das ações a serem executadas, numa perspectiva participativa, que venha a fortalecer ainda mais o conceito de grupo.

Um planejamento participativo do trabalho pedagógico que seja consciente e criticamente orientado pela equipe de coordenação pode assegurar igualdade de condições a todos para contribuir com a proposta pedagógica da escola. Além disso, a unidade entre pensamento e ação, que caracteriza esse trabalho, conduz à práxis enquanto ação (FERNANDES, op. cit), num permanente processo de

ação/reflexão/ação para o qual a escola se volta e no qual fica subjacente a ideia de formação continuada em serviço, formação essa fundamental para o enriquecimento do processo educacional e para a melhoria da qualidade do ensino público. (BRASIL, 1998, SOARES, 2004).

III COMO O PERCURSO DA PESQUISA FOI TRILHADO

Esta etapa apresenta o percurso metodológico que foi feito para o alcance dos objetivos: o tipo de pesquisa escolhido e a justificativa de sua escolha, o *lócus* onde ela ocorreu, os instrumentos necessários para a coleta dos dados e o corpus selecionado para a realização da investigação. Para Gonsalves (2001), trata-se, nesta etapa, de evidenciar a aproximação entre pesquisador, objetivo de estudo e forma de abordagem.

3.1 Caracterização da Pesquisa

De acordo com os objetivos da investigação expostos inicialmente, neste trabalho pretendeu-se realizar uma pesquisa descritiva, de cunho qualitativo, que possibilitasse uma compreensão da realidade das práticas de leitura em sala de aula, no 6º ano do Ensino Fundamental, a partir da reorganização curricular realizada pelo corpo docente do Centro de Ensino Fundamental 02 do Paranoá – DF, no início do ano letivo de 2013. Como não foram matriculados alunos de 6º ano na escola em 2013, optou-se por realizar a pesquisa com turmas de 7º ano, sem prejuízos à investigação.

Quanto aos procedimentos, foi realizada pesquisa de campo que permitisse uma forma de abordagem baseada na observação diária, na qual a pesquisadora tivesse a possibilidade de acompanhar a reorganização curricular feita na semana pedagógica de 2013 na escola, e, posteriormente, analisar os impactos dessa reorganização no dia-a-dia, nas relações estabelecidas entre a teoria e a prática dos professores, na participação e desempenho dos alunos nas aulas de leitura, verificando assim se essa reorganização do currículo poderia ser suficiente para contribuir com práticas de ensino interdisciplinar de leitura no 7º ano do Ensino Fundamental. (MOROZ, 2006).

O procedimento de observação foi planejado de modo a não alterar a rotina da escola. Em um primeiro momento, o alvo das observações foi a semana pedagógica de 2013, na qual os professores da escola propuseram mudanças no PPP e no currículo para o respectivo ano letivo. Posteriormente, o objetivo era observar as aulas de cinco professores que ficaram responsáveis pelo projeto de leitura das turmas de 7º ano da escola. Entretanto, apenas um aceitou ter suas aulas observadas. As observações das práticas levaram em consideração os dias em que as aulas de leitura foram realizadas, a partir de acordos previamente estabelecidos com o professor que se disponibilizou a colaborar com a pesquisa. Os dados foram ainda sistematicamente registrados em diário de campo produzido *in loco*, no momento em que as interações ocorreram, sem, no

entanto, ter havido qualquer possibilidade de interferência da pesquisadora nesses momentos de interação entre professor e alunos.

Ainda no que diz respeito aos instrumentos para coleta dos dados, foram aplicados questionários com dez perguntas objetivas aos cinco professores responsáveis pelo projeto de leitura do 7º ano, com o objetivo de verificar suas opiniões sobre interdisciplinaridade, sobre o ensino sistemático de leitura na escola e sobre a eficácia da reorganização do currículo do CEF 02 para desenvolver atividades interdisciplinares de ensino da leitura em sala de aula.

3.2 Local da Investigação

O Centro de Ensino Fundamental 02 do Paranoá - DF — instituição escolar escolhida para a realização da pesquisa — passa atualmente por um processo de reflexão e revisão curricular, que tem por objetivo principal a melhoria da qualidade do ensino ofertado à comunidade. Durante a semana pedagógica do ano letivo de 2012, a dificuldade na leitura e na compreensão de textos foi a principal causa apontada pelo corpo docente da escola para o baixo rendimento apresentado pelos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental.

Por conseguinte, nas reuniões de coordenação pedagógica foram aventadas possibilidades de reorganização curricular que viessem a contribuir mais efetivamente para práticas interdisciplinares de ensino de leitura naquele espaço, como forma de minimizar os impactos da fragmentação do currículo e estabelecer conexões entre a realidade do aluno e o ensino ofertado pela escola, conforme orientam os currículos oficiais. Nesse sentido, o local tornou-se um espaço privilegiado para a realização de uma pesquisa que pretendia investigar em que medida a reorganização curricular poderia de fato favorecer práticas de ensino interdisciplinar de leitura no 7º ano do Ensino Fundamental.

A pesquisa foi realizada no turno vespertino, período em que foram ofertadas as vagas de 6ª série/7º ano do Ensino Fundamental, não tendo sido necessário interromper as aulas ou alterar a rotina da escola, uma vez que foi adotada a observação do cotidiano das práticas em sala de aula como um dos principais procedimentos de investigação. Os questionários foram aplicados aos professores nas reuniões de coordenação pedagógica, na sala destinada a essas reuniões.

3.3 Estabelecimento e Representatividade do *Corpus*

Em razão do curto espaço de tempo para a realização da pesquisa, foi necessário centrar a investigação em uma série específica e no corpo de professores que a atendem. Optou-se por realizar a pesquisa com as turmas de 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental por ser esse um período em que o aluno passa por mudanças significativas em sua vida escolar, que podem interferir positiva ou negativamente em seu desempenho. Ao fazer uma análise do número de aprovações por série, Castro (1999) confirma por meio de estatísticas do MEC/INEP que a referida série continua sendo um ponto de estrangulamento de aprendizagem do sistema escolar brasileiro, com 35% de reprovação em 1995, com 22,2% em 1998, com 54,3% de distorção idade/série e com 23,09% de reprovação em 1999.

Entretanto, pela primeira vez, desde sua fundação, a instituição pesquisada não recebeu turmas de 5ª série/6º ano. Uma escola nova foi aberta no Paranoá, no final de 2012 (CEF 04 do Paranoá), e todas as turmas dessa fase escolar, que eram destinadas ao CEF 02, foram transferidas para o CEF 04. No CEF 02 ficaram 15 turmas de 6ª série/7º ano, 10 turmas de 7ª série/8º ano, 6 turmas de 8ª série/9º ano e ainda 3 Classes de Aceleração. A pesquisa então acabou sendo feita com professores e turmas de 6ª série/7º ano, o que não chegou a alterar nem os objetivos, nem o percurso metodológico já definido para sua realização.

No que diz respeito aos sujeitos da pesquisa, cinco professores de diferentes disciplinas foram destinados a realizar um projeto de leitura com as turmas de 6ª série/7º ano da escola. Esses cinco professores constituíram o *corpus* da investigação. Inicialmente, os critérios estabelecidos para a realização da pesquisa foram: serem professores de diferentes disciplinas, uma vez que o objetivo era observar as atividades interdisciplinares de leitura na escola; não serem professores de inglês, de modo a não prejudicar a qualidade da observação e da coleta de dados, bem como a realização das análises.

Todas as demais disciplinas e professores poderiam ser selecionados, por serem disciplinas ministradas em língua portuguesa e que poderiam incluir na rotina diária da sala de aula atividades de leitura e compreensão de textos em português — língua materna dos alunos. A escolha levou em consideração, ainda, os critérios estabelecidos na Resolução nº196, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe sobre pesquisas que envolvem seres humanos, e considera, entre outras decisões,

a necessidade de se obter o consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, conforme segue:

II.11 – Consentimento livre e esclarecido – anuência do sujeito da pesquisa e/ou de seu representante legal, livre de vícios (simulação, fraude ou erro), dependência, subordinação ou intimidação, após explicação completa e pormenorizada sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, autorizando sua participação voluntária na pesquisa. (MOROZ, op. cit. p. 76).

Na presente investigação, definiu-se um total de cinco professores para a composição do *corpus*, pois esse número corresponde a um terço do quadro total do turno vespertino em 2013, que tem 15 turmas de 6ª série/7º ano. Em função disso, nos termos do rigor científico com que se objetivou realizar esta pesquisa, compreende-se que o *corpus* selecionado foi representativo por atender às exigências e critérios estabelecidos para a presente análise.

IV A ANÁLISE DO MATERIAL COLETADO

O presente capítulo contempla a realização das análises e interpretação dos dados coletados em campo, de acordo com o percurso metodológico definido para esta pesquisa descritiva, exposto no capítulo III. O objetivo geral da investigação foi verificar como a reorganização do currículo do Centro de Ensino Fundamental 02 do Paranoá poderia contribuir para práticas de ensino interdisciplinar de leitura em sala de aula. Para tanto, foram coletados dados de observação da “Semana Pedagógica”, inicialmente, e, posteriormente, das atividades de leitura em sala de aula de um único professor, que autorizou a observação; além dos questionários aplicados a cinco professores que ficaram responsáveis pelo projeto de leitura do turno vespertino da escola.

O CEF 02 do Paranoá, instituição educacional escolhida para a realização desta pesquisa, tem construído uma história de organização do trabalho pedagógico, de aproximação com a comunidade escolar e de melhoria do processo educativo ao longo dos últimos anos. Todos os profissionais que estão na escola há mais de cinco anos vêm acompanhando essa trajetória e são unânimes em reconhecer sua evolução positiva. A escola conta, no período diurno, com um corpo docente antigo (a maior parte dos professores já está na escola há mais de oito anos), composto em sua maioria de professores efetivos. Hoje há apenas dois professores temporários no turno matutino e dois, no vespertino.

Em função disso, a instituição analisada é uma escola que apresenta uma baixa rotatividade em seu quadro funcional e um clima organizacional bastante amistoso, em que predominam o respeito e a colaboração entre os profissionais, salvo casos isolados. Questões fundamentais na busca por um ensino de qualidade têm emergido do próprio grupo. Um exemplo disso é a necessidade reconhecida pelos próprios professores que atuam nas turmas de 5ª a 8ª série da escola de realização de projetos com foco na leitura. Nas reuniões de coordenação pedagógica realizadas em 2012, a reflexão coletiva levou ao reconhecimento de falhas no trabalho pedagógico realizado e na busca de alternativas para a superação das dificuldades.

O presente trabalho originou-se justamente dessa lacuna entre o que se tem: alunos com dificuldades de leitura e compreensão de textos. E aquilo que se quer obter: alunos com proficiência em leitura. Considerando que o currículo é o principal elemento

orientador da organização do trabalho escolar. (LIMA, 2006, apud SCHEIBE, s.d. s.p.), o corpo docente da escola reconheceu a necessidade de reorganizar esse currículo para um trabalho interdisciplinar de ensino de leitura, que pudesse contribuir para a formação crítica e integral desses alunos. Foi dentro desse contexto que a presente pesquisa se desenvolveu, conforme explicitado a seguir.

A análise foi dividida em três momentos, de acordo com os objetivos definidos no capítulo introdutório desta monografia, e explicitados na metodologia: O primeiro momento refere-se à análise dos dados coletados na semana pedagógica, que dizem respeito à reorganização do currículo da escola; o segundo momento refere-se à análise dos dados coletados por meio da aplicação dos questionários aos docentes; o terceiro momento refere-se à análise dos dados coletados na observação feita em sala de aula, que dizem respeito ao ensino de leitura mais especificamente.

4.1 Dados Coletados na Semana Pedagógica

A fase inicial de coleta dos dados foi realizada entre 06 e 08 de fevereiro de 2013, período referente à “semana pedagógica” — momento do calendário escolar que a Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEDF reserva para as reuniões de preparação e planejamento do ano letivo, bem como para a escolha dos coordenadores pedagógicos e distribuição de turmas para os professores regentes de todas as escolas do DF.

No primeiro dia, a direção do CEF 02 do Paranoá foi informada sobre a realização da pesquisa, sobre o modo como seria feita a investigação, seus objetivos e possíveis riscos, sobre o anonimato garantido a todos os participantes, além da possibilidade de o conhecimento produzido vir a contribuir para o entendimento da realidade da escola e para possíveis intervenções futuras. A diretora manifestou-se favorável ao direcionamento da pesquisa, levou o fato ao conhecimento do grupo de professores, e autorizou a observação dos dias de discussão da semana pedagógica.

A equipe gestora comunicou também ao grupo que não haveria, no ano de 2013, no CEF 02 do Paranoá, nenhuma turma de 5ª série/ 6º ano, foco da pesquisa. Apenas turmas de 6ª série/7º ano, no período vespertino, e de 7ª série/8º ano, 8ª série/9º ano, além de três classes de aceleração, no período matutino. Em função disso, a pesquisa teve de ser redirecionada para as turmas de 6ª série/7º ano, cujo total é de 15 turmas, no horário vespertino. Como essas turmas são todas de alunos da própria escola,

oriundos das turmas de 5ª série/6º ano, considerou-se que tal mudança não viria a acarretar prejuízos a esta investigação, conforme já exposto na metodologia.

Na instituição escolar pesquisada, pode-se perceber que a equipe gestora prepara cuidadosamente os dias de encontro da semana pedagógica para que eles sejam efetivamente dias de planejamento do ano letivo. Os professores foram recebidos com um lindo café da manhã e mensagens de boas vindas; e após conceder um tempo para os reencontros e interações entre os colegas, a diretora pediu a palavra e iniciou os trabalhos do 1º dia. Em pauta, estava a reformulação do Projeto Político Pedagógico – PPP da escola, já com algumas sugestões de inclusão e alteração propostas pela própria direção.

No que diz respeito ao currículo oficial no qual a escola deverá se basear, ficou estabelecido que o currículo a ser adotado este ano será o “Currículo em Movimento – Educação Básica/Distrito Federal”. Este documento encontra-se disponível no site da SEDF (www.se.df.gov.br), e é o resultado de discussões coletivas nas unidades escolares das quatorze Coordenações Regionais de Ensino do Distrito Federal – CRES, desde 2011. (BRASÍLIA, 2013). Não houve, ao longo desses três dias, um momento de estudo e análise coletivos do referido documento na escola, mas ficou acertado que os professores das diferentes disciplinas fariam uma leitura individual do documento para definirem os conteúdos a serem priorizados em sala de aula.

No que diz respeito à reorganização do currículo para o trabalho com temas transversais, após muitas discussões, o grupo concordou em trabalhar com um eixo temático para o ano inteiro: Valores e atitudes que fazem diferença no dia-a-dia. Os alunos entrarão em contato com textos de diferentes gêneros, que irão abordar assuntos como *bullying*, violência doméstica, pedofilia, meio ambiente, etc. Todos, de algum modo, relacionados ao eixo temático principal. Esse eixo temático poderá orientar as aulas de todas as disciplinas, como conteúdo transversal, mas não obrigatório. Será efetivamente nas aulas da chamada “Parte Diversificada” do currículo — PD, tanto no turno matutino quanto no vespertino, que os alunos entrarão em contato com esse eixo temático por meio de um ensino de leitura e interpretação de diferentes textos de modo mais sistemático. O grupo concordou que será mais efetivo deixar para os professores de PD essa tarefa, uma vez que cada disciplina tem demandas específicas de conteúdo que precisam ser cumpridas.

Essa decisão foi contra a possibilidade aventada pelo próprio grupo de professores em 2012 de reorganizar o currículo para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares que viessem a contribuir mais significativamente para a formação integral dos alunos. Para Fazenda (2010), “a prática interdisciplinar poderá ser institucionalizada ante uma estrutura curricular integrada por dispositivos curriculares como projetos, situação problemas ou módulos de trabalho coletivo, entre outros.” (FAZENDA, op. cit., p. 17).

Isso acabou não ocorrendo no CEF 02 do Paranoá, pois o currículo, embora tenha sido organizado coletivamente para um trabalho com temas transversais, não contemplou de fato a interdisciplinaridade, uma vez que o projeto de leitura da escola que deverá desenvolver o eixo temático central definido pelo corpo docente foi restrito às aulas de PD. Para Fazenda (1996), a interdisciplinaridade vai além de um conceito, diz respeito a uma atitude, à externalização de uma visão holística de mundo que busca compreender a realidade “em função de totalidades integradas cujas propriedades não podem ser reduzidas a unidades menores”. (FAZENDA, 1996, s.p.).

Constata-se, assim, uma resistência dos professores do CEF 02 do Paranoá ao desenvolvimento de projetos cujo caráter seja interdisciplinar, o que não deixa de ser compreensível em face da formação disciplinar e compartimentada que esses profissionais receberam nas universidades. Para a maioria dos profissionais formados dentro de uma concepção positivista do conhecimento, desenvolver projetos integrados representa a perda de autonomia e da predominância de tarefas e avaliações individualizadas (KLEIMAN, 1999). Conforme Fazenda (2008):

O caminho interdisciplinar é amplo no seu contexto e nos revela um quadro que precisa ser redefinido e ampliado. Tal constatação nos induz a refletir sobre a necessidade de professores e alunos trabalharem unidos, se conhecerem e se entrosarem para, juntos, vivenciarem uma ação educativa mais produtiva. (FAZENDA, 2008, s. p.).

Completando o entendimento da autora, é fundamental revitalizar o espaço de coordenação pedagógica para que ele seja de fato esse momento de formação continuada em serviço que é tão necessário ao aperfeiçoamento da prática docente. Mesmo sem constatar ainda a construção de práticas interdisciplinares, as observações feitas dos primeiros encontros de coordenação no CEF 02 do Paranoá apontam para a construção de uma trajetória positiva de trabalho colaborativo, de valorização da

importância do ensino de leitura em sala de aula e da formação de leitores na escola, cujos resultados poderão ser significativos para os alunos.

4.2 Dados Coletados na Aplicação dos Questionários:

O questionário foi o instrumento de coleta de dados escolhido para verificar a opinião dos professores quanto à importância do ensino de leitura em sala de aula e quanto ao trabalho interdisciplinar na escola, a partir da reorganização do currículo do CEF 02. Verificou-se ainda a importância que os docentes atribuem ao espaço de coordenação pedagógica como *lócus* privilegiado de formação continuada em serviço. Foram aplicados cinco questionários, com dez perguntas objetivas, apenas aos professores responsáveis pelo projeto de ensino de leitura e interpretação textual nas turmas de 6ª série/ 7º ano da escola. Os questionários foram aplicados no período entre 08 de fevereiro e 08 de março de 2013, e os professores se disponibilizaram a respondê-los e devolvê-los prontamente, com exceção de dois professores, que somente devolveram seus questionários no início de abril.

1ª pergunta: Você atua na SEDF como professor (a) de qual disciplina?

Essa pergunta teve o objetivo de verificar se diferentes disciplinas estariam comprometidas com o ensino de leitura, de modo a caminhar mais favoravelmente para a possibilidade de organização do trabalho pedagógico da escola numa perspectiva de integração dos conhecimentos e de interdisciplinaridade, conforme expresso no Artigo 24 das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (BRASIL, 2010):

A necessária integração dos conhecimentos escolares no currículo favorece a sua contextualização e aproxima o processo educativo das experiências dos alunos. § 1º A oportunidade de conhecer e analisar experiências assentadas em diversas concepções de currículo integrado e interdisciplinar oferecerá aos docentes subsídios para desenvolver propostas pedagógicas que avancem na direção de um trabalho colaborativo, capaz de superar a fragmentação dos componentes curriculares. (BRASIL, 2010, p. 7).

Como o grupo decidiu restringir o projeto às aulas de PD, conforme já exposto, as respostas dadas a essa primeira pergunta não foram consideradas para fins de análise da perspectiva interdisciplinar na presente investigação. Desse modo, embora haja uma diversidade no que diz respeito às disciplinas que cada um dos entrevistados leciona, conforme segue: o 1º entrevistado é da área de Artes, o 2º é de Educação Física, a 3ª é

de História, o 4º de Geografia, e a 5ª de Português; a proposta de trabalho da escola não articula as diferentes áreas do conhecimento e, portanto, essa diversidade não pode ser considerada no contexto da interdisciplinaridade, pois as aulas de leitura de todos esses profissionais se darão de modo mais sistemático e integrado nas aulas de PD que cada um deles ministra nas diferentes turmas em que lecionam.

2ª pergunta: Em sua opinião, o ensino sistemático de leitura é:

O objetivo desse questionamento foi verificar o grau de importância atribuído ao ensino de leitura na escola por cada entrevistado. Esse item é ponto central da presente pesquisa, que traz em seu embasamento teórico uma série de autores que defendem a importância do ensino sistemático e integrado de leitura de diferentes textos na escola a fim de contribuir para a formação de cidadãos críticos e completos. (BAKHTIN, 2003); (FREIRE, 1988); (KLEIMAN, 1999 e 2004); (SOARES, 1998 e 2004); (MARCUSCHI, 2000).

Para Kleiman (1999), a leitura e a escrita são “atividades de linguagem fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo em sociedades tecnológicas.” (op. cit. Pg. 24). Para Soares (2004), a posse e o uso plenos da leitura e da escrita não podem ser privilégio apenas de determinadas classes e categorias sociais, pois assumem papel de arma para o exercício do poder e legitimam práticas de dominação e de exclusão. Para Bakhtin (2003), o aprendizado e domínio dos diferentes gêneros discursivos representam um exercício de liberdade na interação por meio da linguagem e uma forma de o indivíduo descobrir sua própria individualidade, sempre que o gênero empregado o permitir.

Os cinco professores entrevistados consideram o ensino sistemático de leitura ESSENCIAL em sua disciplina, o que demonstra um comprometimento do grupo com um ensino que busque a formação integral do aluno, conforme defendido pelos autores supracitados e também, conforme preconizado em documentos oficiais como as DCN, já mencionadas neste capítulo.

3ª pergunta: O currículo que a escola adota contempla práticas de ensino de leitura em sua disciplina?

O questionário foi aplicado após a semana pedagógica, período em que o currículo da escola já havia sido reorganizado para o ano letivo. Em função disso, os cinco entrevistados responderam SIM a essa pergunta. Entretanto, é importante ressaltar

que as práticas de leitura que serão desenvolvidas na escola restringem-se às aulas de PD, ou seja, não contemplam as diferentes disciplinas, o que talvez tenha sido desconsiderado nas respostas dadas pelos cinco docentes em questão.

4ª pergunta: Com que frequência você realiza atividades de ensino de leitura em suas aulas?

A pergunta tem o mesmo objetivo já explicitado anteriormente, na 2ª pergunta, mas vai além, buscando verificar a periodicidade com que o ensino é feito em sala de aula. A essa pergunta todos os entrevistados responderam FREQUENTEMENTE, ou seja, na teoria todos eles valorizam o ensino de leitura e alegam abrir espaço para ele em sala de aula. Entretanto, essa resposta não pôde ser verificada na prática, pois apenas um professor mostrou-se acessível à observação de suas aulas, e essa observação, até pelo curto espaço de tempo de realização da presente investigação, se deu apenas ao longo de uma semana de aulas.

5ª pergunta: Os alunos encontram dificuldades para realizar as atividades de leitura e compreensão dos textos estudados?

Para Kleiman (2004), há uma série de fatores que concorrem para o fracasso das aulas de leitura em sala de aula, entre outras coisas, o espaço cada vez menor que a leitura tem no cotidiano das pessoas, inclusive dos professores, a pobreza no ambiente familiar de letramento dos alunos, a precária formação dos professores, as práticas equivocadas de leitura na escola, que na verdade não passam de decifração, etc. Ainda segundo a autora, ninguém gosta de fazer aquilo que não gosta ou não compreende e a maior parte das atividades de leitura não têm objetivos claros para os alunos, o que acaba por se transformar em algo difícil e desinteressante para a maior parte deles. Para Kleiman (1999) é possível construir na escola projetos integrados de leitura nos quais os professores, de diferentes disciplinas, utilizem o espaço de coordenação pedagógica para aprender a ensinar estratégias e habilidades de leitura a seus alunos.

Dos cinco entrevistados, quatro responderam SIM a essa pergunta: com frequência e independente do gênero escolhido, seus alunos apresentam dificuldades nas atividades de leitura e compreensão de textos. Apenas uma professora deu resposta diferente. Para ela, isso depende do gênero escolhido. Bakhtin (2003) define gêneros do discurso como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (op. cit. pg. 262). Para Bakhtin, (idem, pg. 262) “a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana”. Para ele é

essencial atentar para a diferença entre gêneros discursivos primários (simples) e gêneros discursivos secundários (complexos). Nos primeiros, ele inclui a maior parte dos gêneros orais, como as modalidades de diálogo cotidiano, os bilhetes, a carta, etc. No segundo, ele inclui os romances, dramas, pesquisas científicas, os gêneros da publicidade etc. que surgem de um convívio cultural mais complexo, desenvolvido e organizado. (BAKHTIN, *idem*, *ibidem*).

Considerando a questão da maior ou menor complexidade do gênero apresentado, os alunos irão apresentar maiores ou menores dificuldades no entendimento de suas características, o que torna essencial o preparo do professor para lidar com essas questões, preparo esse que só poderá resultar de um processo sólido e permanente de formação continuada e de discussões com seus pares.

6ª pergunta: Em sua opinião, o trabalho interdisciplinar pode contribuir para a melhoria do processo educativo em sua escola?

Todos os entrevistados acreditam na eficácia do trabalho dentro de uma perspectiva interdisciplinar, porém, essa resposta vai contra o que foi observado na prática, na semana pedagógica da escola.

7ª pergunta: Para você, as reuniões pedagógicas do CEF 02, tal como são organizadas, têm contribuído para promover a realização de trabalhos interdisciplinares?

Dos cinco entrevistados, apenas uma respondeu negativamente a essa pergunta. Entretanto, mais uma vez, o discurso parece não corresponder à prática. O que talvez os professores que responderam SIM a essa pergunta queiram dizer é que há um movimento positivo nas reuniões pedagógicas em direção ao trabalho interdisciplinar, mas esse movimento não pôde ainda se concretizar na prática da sala de aula.

8ª pergunta: Você acredita no espaço de coordenação pedagógica como sendo o *locus* privilegiado para o planejamento de atividades dentro dessa perspectiva?

A essa pergunta todos os entrevistados responderam SIM. O resultado mostra que há, na escola, profissionais que acreditam na possibilidade de aprimoramento do processo educativo por meio de planejamento e discussões coletivas. É fundamental que a equipe gestora e os coordenadores pedagógicos estejam atentos a isso, para continuar a insistir no trabalho colaborativo e, aos poucos, ir diminuindo as resistências dos professores.

9ª pergunta: O currículo do CEF 02 contempla o trabalho pedagógico numa abordagem interdisciplinar?

Os cinco entrevistados reconheceram que NÃO, o currículo do CEF 02 não contempla o trabalho pedagógico numa abordagem interdisciplinar.

10ª pergunta: Você acredita que a reorganização do currículo do CEF 02 pode contribuir para um ensino interdisciplinar de leitura na escola?

Todos os entrevistados responderam SIM a esse questionamento, o que aponta para um amadurecimento do grupo e para a possibilidade de futuras intervenções no que diz respeito à organização do trabalho pedagógico da escola.

4.3 Dados coletados a partir da observação das aulas

Esta fase da coleta de dados tinha o objetivo de oferecer subsídios à pesquisadora, por meio da observação diária, para uma maior compreensão da realidade das práticas de leitura em sala de aula, após a reorganização do currículo da escola. Entretanto, não houve autorização por parte de quatro, dos cinco docentes, para a coleta de dados em sala de aula. Todas as informações sobre o modo como as aulas foram organizadas e a confirmação de sua realização foram dadas por uma coordenadora pedagógica, responsável por acompanhar o projeto e se reunir periodicamente com o grupo. Apenas um professor concordou com a observação direta de suas aulas, o que foi feito ao longo de uma semana, logo no início do ano letivo, no período de 04 a 08 de março de 2013. Os dados sobre a observação das aulas e as informações fornecidas pela coordenadora pedagógica responsável pelo projeto passarão a ser descritos e analisados a seguir.

Segundo informações da coordenação pedagógica da escola, o projeto de leitura do CEF 02 do Paranoá ainda está em construção nas reuniões de coordenação pedagógica. Nesses momentos, o grupo planeja as ações da semana e avalia o que já foi realizado. Há espaço para o relato das experiências vivenciadas, troca de vivências e correção de percurso, sempre que necessário. Tudo isso, acompanhado de perto pela coordenadora, que interfere e contribui, sempre que necessário, para completar a formação dos professores envolvidos. As aulas de PD planejadas nessas reuniões acontecem na sala de informática da escola, com o uso de data show para a leitura dos textos.

No que diz respeito aos dados coletados na observação das aulas, os pressupostos teóricos sobre o ensino de leitura nos quais a observação se baseou são os expressos principalmente em Kleiman (1999 e 2004) e Soares (1998 e 2004), uma vez que documentos oficiais como os PCNs e as DCNs, analisados neste trabalho, embora contemplem indicações para o trabalho interdisciplinar na escola, não oferecem suporte para a construção de um entendimento do ensino de leitura como uma atividade comum a todas as disciplinas da escola. Isso porque não trazem em seu bojo orientações específicas para a sua realização por todos os profissionais que atuam em sala de aula.

Para Kleiman:

Na aula de leitura, em estágios iniciais, o professor serve de mediador entre o aluno e o autor. Nessa mediação, ele pode fornecer modelos de atividade global, como pode, dependendo dos objetivos da aula, fornecer modelos de estratégias específicas de leitura, fazendo predições, perguntas, comentários. (KLEIMAN, 2004, p. 27).

A atuação do professor como mediador entre o texto e o aluno pode ajudar o último a construir o significado global do texto, atividade essa que deve começar antes mesmo da leitura propriamente dita, pois um leitor experiente faz predições sobre o texto ativando seu conhecimento de mundo, ao mesmo tempo em que ativa seu conhecimento lingüístico. (KLEIMAN, 2004). Desse modo, uma atividade que não foi contemplada nas aulas de leitura observadas é justamente a de permitir e estimular o levantamento de hipóteses e predições sobre o texto, a partir de pistas como o título, as imagens que o texto eventualmente apresenta, além de informações prévias fornecidas pelo próprio professor, que contribuem para a ativação do conhecimento de mundo do aluno e o ajudam na construção dos significados do texto.

Outro ponto de extrema importância no ensino de leitura é o estabelecimento de relações entre os textos; de definição de uma unidade temática capaz de contribuir para os processos de ancoragem, de construção de redes de conhecimento que possibilitem ao aluno explorar determinado assunto a partir de vários e diferentes pontos de vista e perspectivas. (KLEIMAN, *idem*; SOARES, *idem*). Esse procedimento foi observado ao longo da semana de observação das aulas de leitura realizadas na escola. O primeiro tema a ser explorado (*bullying*) foi analisado a partir dos seguintes gêneros textuais: reportagem, propaganda, trecho de diário. Desse modo, diferentes perspectivas sobre o mesmo tema foram contempladas, nesse caso, a perspectiva da

vítima (no trecho de diário), do governo (na campanha publicitária) e das pessoas envolvidas (na reportagem, que relatava um caso específico de uma escola da cidade de São Paulo).

Em função do tempo reduzido para o término desta pesquisa, não foi possível analisar os possíveis desdobramentos dessa atividade no que diz respeito ao aprendizado dos alunos. Seria necessário ampliar o tempo de observação ao longo de todo o ano letivo, incluindo a participação da pesquisadora também nas reuniões de coordenação pedagógica do grupo responsável pelo projeto e nas reuniões do Conselho de Classe, ao final dos bimestres. Mesmo assim, a observação das aulas permitiu identificar uma atitude de interesse dos alunos com relação à leitura do texto, que era feita coletivamente, em um primeiro momento. O professor conseguiu ter a atenção dos alunos para a realização da atividade de leitura coletiva e a participação destes nas atividades de interpretação oral, segundo informações fornecidas pelo próprio professor, uma vez que as aulas de interpretação oral e escrita, realizadas na semana seguinte às observações, não puderam ser registradas no diário de campo da pesquisadora.

O conjunto de dados analisados permite construir um entendimento sobre a realidade das práticas de ensino de leitura realizadas na escola que é apenas parcial, pois representa um recorte específico daquela realidade, que diz respeito a um projeto de leitura feito com as turmas de 6ª série/7º ano. A partir da análise desse recorte, foi possível identificar um importante movimento de organização do trabalho pedagógico da escola numa perspectiva colaborativa, embora ainda disciplinar. No entanto, mesmo sem constatar a existência de interdisciplinaridade no projeto, considera-se positivo o movimento que resultou na reorganização do currículo da escola, incluindo nele procedimentos e atitudes que vão além dos conteúdos a serem ensinados. Certamente um dos principais entraves à realização de análises mais consistentes neste trabalho foi o curto espaço de tempo para a realização da pesquisa, o que abre espaço para futuras investigações sobre o assunto.

V CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atuais orientações para o ensino na educação básica expressas em documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996 e a Constituição Federal de 1988 apontam para a necessidade de reformulação dos currículos escolares. O objetivo é aprimorar o ensino público ofertado de modo a oferecer uma formação integral ao aluno, que o habilite ao exercício pleno de sua cidadania e a uma participação social efetiva. Sem dúvida, o ensino sistemático de habilidades de leitura de diferentes textos de modo a desenvolver a competência leitora dos estudantes é requisito fundamental para isso, e uma das mais importantes tarefas da escola na atualidade. Sem a formação de leitores não há como a escola formar cidadãos, na mais plena acepção do termo.

Dessa forma, a organização do trabalho pedagógico, do projeto político pedagógico e, por consequência, do currículo de uma escola deve considerar essa questão no planejamento do ano letivo. O objetivo geral deste trabalho foi verificar como a reorganização do currículo do CEF 02 do Paranoá poderia contribuir para práticas interdisciplinares de ensino de leitura na escola. Embora o corpo docente da referida instituição tenha diagnosticado a necessidade de realização de projetos interdisciplinares de leitura nessa escola, foi possível a esta pesquisadora verificar na semana pedagógica que o currículo da instituição escolar em questão não foi reorganizado para o ensino de leitura numa perspectiva interdisciplinar, pois o grupo de professores mostra-se ainda resistente a projetos dentro dessa perspectiva, preferindo manter as tradicionais divisões entre as disciplinas.

Assim, o ensino de leitura nas turmas de 6ª série/7º ano da escola, restrito às aulas de PD, encontra-se ainda em estágio inicial, com professores que têm buscado nos momentos de coordenação pedagógica construir e reconstruir um projeto que lhes ofereça suporte para a realização dessa atividade em sala de aula. O fato positivo de a direção da escola ter se preocupado em destacar um coordenador pedagógico formado na área de Letras para acompanhar o projeto em questão evidencia a crença que essa equipe gestora tem na formação continuada em serviço para a melhoria da qualidade do ensino público ofertado à comunidade escolar e o valor que atribui ao espaço de coordenação pedagógica da escola para a realização dessa formação.

A pesquisa evidenciou ainda a ausência de orientações específicas para o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes em documentos oficiais como as DCNs e os PCNs. Nesses documentos há orientações para a organização do trabalho pedagógico da escola numa perspectiva interdisciplinar que promova a integração entre os diferentes conteúdos a serem ensinados na escola, mas não há orientações ou aporte teórico para o trabalho específico de ensino da leitura em todas as disciplinas, nas séries finais do Ensino Fundamental.

Percebe-se, a partir dos resultados obtidos nesta investigação, a necessidade de se aprofundar a pesquisa sobre práticas de leitura na escola, tanto no que diz respeito ao contexto em que essas práticas ocorrem, como à percepção dos sujeitos envolvidos, e às crenças e concepções de educação, de sociedade e de currículo que sustentam e alimentam o cotidiano dessas práticas. Novos estudos poderão permitir ainda uma verificação dos efeitos produzidos pela reorganização curricular realizada pelo corpo docente do CEF 02 do Paranoá – DF, a fim de investigar se as aulas de leitura realizadas nesse projeto irão de fato contribuir para o desenvolvimento da competência leitora, não apenas dos estudantes da 6ª série/7º ano da escola, mas de todos os demais.

Os resultados alcançados evidenciam, ainda, a necessidade de investimentos em formação continuada de qualidade que habilite o profissional que atua nas escolas, tanto em regência de classe, quanto em coordenação e supervisão pedagógica, a desenvolver a competência leitora dos estudantes em todas as etapas da educação básica. Há um vasto campo de estudos na área da linguagem que pode oferecer suporte teórico para essa formação. É necessário considerar que não há como formar um leitor em sala de aula sem que o profissional que atua nesse espaço seja também um leitor proficiente, crítico e apaixonado pelo ato de ler.

Por fim, sem a pretensão de esgotar um assunto tão profícuo, espera-se que os resultados obtidos na presente investigação possam contribuir para uma melhor compreensão do fenômeno em estudo, para possíveis intervenções na escola pesquisada e, posteriormente, para a realização de novos estudos sobre o ensino de leitura na escola.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. *Quando a Violência Infanto-Juvenil Indaga a Pedagogia*. In: Educação e Sociedade: revista de ciência da educação. Campinas: Cortez/CEDES. V. 28, Nº 100, 2007.
- AUGUSTO, Silvana. *Desafios do coordenador pedagógico*. Nova Escola. São Paulo, n. 192, maio 2006, disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/coordenador-pedagogico/desafios-coordenador-pedagogico-546602.shtml>.
- BAKHTIN, Mikhail, *Estética da Criação Verbal*. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed, 2001.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental/ introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. CEB/ CNE/ MEC. Resolução n. 7 de 14 de dezembro de 2010. Dispõe sobre *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14906&Itemid=866. Acesso em: 12 de out de 2012.
- CASTRO, M.H.G. (org.) *Situação da educação básica no Brasil*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa, 1999.
- CURY, Carlos R. J. *O direito à educação: Um campo de atuação do gestor*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- DAMIANI, Magda Floriana. *Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios*. Educar em Revista. Curitiba: Ed. UFPR, n. 31, p. 213-230, 2008. <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf>.
- DAYRELL, J. *A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil*. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, out.

2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300022&lng=pt&nrm=iso.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação. *Currículo de Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal do Ensino Fundamental*. Brasília, 2002.

DOURADO, Luis. *Políticas e gestão da educação básica no Brasil: Limites e perspectivas*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007 931 Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. CURY, Carlos R. J.O direito à educação: Um campo de atuação do gestor. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

ESTRADA, A. A. *Os fundamentos da teoria da complexidade em Edgar Morin*. Akropolis Umuarama, v. 17, n. 2, p. 85-90, abr./jun. 2009.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Currículo: espaço interdisciplinar de experiências formadoras do professor da escola de educação básica*. Publicação Oficial do GEPI-Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade – Educação/ Currículo – Linha de Pesquisa: Interdisciplinaridade: PUC/SP. R. Interd., São Paulo, Volume 1, número 0, p.01-83. Out, 2010. Disponível em: http://www.pucsp.br/gepi/downloads/revista_gepi_201011.pdf. Acesso em: dezembro de 2012.

_____. (org.) *Práticas Interdisciplinares na escola*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. (org.) *O que é Interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.

FERNANDES, Rosana C. de A. *A Educação Continuada de professores no espaço e tempo da coordenação pedagógica: avanços e tensões*. In: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. da (Org.). *A Escola mudou. Que mude a formação de professores!* 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. 22 ed. São Paulo, Cortez: 1988.

GONSALVES, Elisa Pereira. *Conversas sobre Iniciação à Pesquisa Científica*. 2ª Ed. São Paulo: Alínea, 2001.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de Leitura: Teoria e Prática*. 10ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

KLEIMAM, Angela e MORAES, Sílvia E. *Leitura e Interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. 4ª ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.

LIMA, E. S. *Indagações sobre currículo: Currículo e desenvolvimento humano*. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. (2000): *O papel da lingüística no ensino de língua*. Conferência pronunciada no 1º Encontro de Estudos Lingüístico-Culturais da UFPE, Recife, 12 de dezembro de 2000. (Disponível na seção “Fórum” do site www.marcosbagnio.com.br).

MOROZ, Melania. *O Processo de Pesquisa: iniciação*/Melania Moroz e Mônica Helena Tieppo Alves Gianfaldoni. Brasília: Líber Livro Editora, 2ª edição, 2006.

PIRES, 2004, p. 182. In: SANTOS; OLIVEIRA, N. H. *O coordenador pedagógico no contexto de gestão democrática da escola*. [S.l.: s.n., s.d.].

SAVIANI, Dermeval. *Sobre a natureza e especificidade da educação*. In: _____. *Pedagogia histórico-crítica*. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. p. 11-22.

SCHEIBE, Leda; BOMBASSARO, Ticiane. *O papel do currículo como espaço de formação humana*. In: Universidade Federal de Pernambuco/Coordenação de Educação a Distância da UFPE. Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica. Coordenação Sala ambiente currículo, cultura e conhecimento escolar.

_____. *O conhecimento como centro do currículo*. In: Universidade Federal de Pernambuco/Coordenação de Educação a Distância da UFPE. Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica. Coordenação Sala Ambiente Currículo, Cultura e Conhecimento Escolar.

SCHMIDT, Elizabeth. *Currículo: uma abordagem conceitual e histórica*. Disponível em: <http://www.uepg.br/prosp/publicatio/hum/2003/06.pdf>. Acesso fev. 2012.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. *Concepções de Linguagem e o ensino da Língua Portuguesa*. In: Bastos, Neusa Barbosa (org.^a). *Língua Portuguesa: história, perspectiva, ensino*. São Paulo, Educ, 1998.

SOBRINHO, Antonio Fávero. *O aluno não é mais aquele! E agora professor? A transfiguração histórica dos sujeitos da educação*. 2010.

VASCONCELLOS, C. S. *Os desafios da indisciplina em sala de aula e na escola*. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/amb_a.php?t=014. Acesso em: 24 abr. 2012.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES

Pesquisa: O Currículo e a Formação do Leitor na Escola

Pesquisadora responsável: Valéria Gomes Borges Vieira

Professora Orientadora: Dra.Rita Silvana

Tutor orientador: Profº MS. Licerós Alves dos Reis

APRESENTAÇÃO

Este questionário tem por finalidade a obtenção de dados que servirão de base para a elaboração de relatório final da Pós-Graduação em Coordenação Pedagógica, cujo tema é “O Currículo e a Formação do Leitor na Escola”. A partir dos dados obtidos neste levantamento, pretende-se investigar em que medida a reorganização do currículo do CEF 02 do Paranoá – DF pode favorecer práticas de ensino interdisciplinar de leitura no 6º ano do Ensino Fundamental.

Como participante desta pesquisa, você pode se sentir à vontade para eventualmente não responder determinada pergunta, posição que será respeitada e compreendida pela autora do trabalho, mas sua contribuição é fundamental para o entendimento da realidade das práticas de leitura na escola, por isso, não deixe de participar! Seus dados serão protegidos e mantidos no anonimato e os resultados deste estudo poderão ser compartilhados com você e os demais participantes, caso haja interesse.

1) Você atua na SEDF como professor de qual disciplina?

2) Em sua opinião, o ensino sistemático de leitura é:

- a) () Essencial em sua disciplina.
- b) () Acessório em sua disciplina.
- c) () Tarefa exclusiva do professor de português.

3) O currículo que a escola adota contempla práticas de ensino de leitura em sua disciplina?

- a) () Sim.
- b) () Não.
- c) () Não sei.

- 4) Com que frequência você realiza atividades de ensino de leitura em suas aulas?
- a) ☐ Frequentemente.
 - b) ☐ Raramente.
 - c) ☐ Não ensino leitura de modo sistemático aos alunos.
- 5) Os alunos encontram dificuldades para realizar as atividades de leitura e compreensão dos textos estudados?
- a) ☐ Sim, com frequência e independente do gênero escolhido.
 - b) ☐ Depende do gênero textual escolhido para a aula.
 - c) ☐ Raramente eles encontram dificuldades.
- 6) Em sua opinião, o trabalho interdisciplinar pode contribuir para a melhoria do processo educativo em sua escola?
- a) ☐ Sim.
 - b) ☐ Não.
 - c) ☐ Talvez.
- 7) Para você, as reuniões pedagógicas do CEF 02, tal como são organizadas, têm contribuído para promover a realização de trabalhos interdisciplinares?
- a) ☐ Sim.
 - b) ☐ Não.
 - c) ☐ Às vezes.
- 8) Você acredita no espaço de coordenação pedagógica como sendo o *lócus* privilegiado para o planejamento de atividades dentro dessa perspectiva?
- a) ☐ Sim.
 - b) ☐ Não.
- 9) O currículo do CEF 02 contempla o trabalho pedagógico dentro da interdisciplinaridade?
- a) ☐ Sim.
 - b) ☐ Não.
- 10) Você acredita que a reorganização do currículo do CEF 02 pode contribuir para um ensino interdisciplinar de leitura na escola?
- a) ☐ Sim.
 - b) ☐ Não.

O espaço abaixo é destinado a observações, críticas ou sugestões:
